LE PARTENARIAT DANS LA RELATION D'AIDE
Une nécessité dans l'approche systémique de l'enfant en difficulté

Marie-Jeanne VANDENESSE
École élémentaire d'Étang-Saint-Leu, RASED

Résumé. – Les derniers textes du ministère de l'Éducation nationale concernant l'adaptation et l'intégration scolaire (avril 2002) proposent un changement de dynamique au sein de l'école. L'élève en difficulté et/ou handicapé n'empreinte pas une voie déterminée, mais entre dans une dynamique où son parcours accompagné met en mouvement l'ensemble d'un système éducatif. Élèves, parents, enseignants, maîtres spécialisés, etc., constituent ce système où chacun a un rôle spécifique et pour lequel la collaboration est indispensable. Ce mémoire professionnel, rédigé dans le cadre de la préparation au CAAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire) en 2002 sous la direction de M. Thierry Roussey, publié ici sans les annexes, tente de montrer pourquoi et comment impliquer chaque partenaire dans la relation d'aide à l'enfant en difficulté.

Abstract. – The latest official documents issued by the Board of Education in April 2002, concerning school adaptation and integration, advocate a change in educational strategy. The weak and/or handicapped school-child follows not any determined schooling pattern, but a process in which his assisted progression is attended by the entire educational system. School-children, parents, teachers, education experts, etc..., all make up this system in which everyone has his/her own role to play, and for which collaboration is indispensable. Published her without its appendix, the present professional dissertation – a requirement of the CAAPSAIS, the Certificate of Proficiency in Pedagogical Actions Specialized in School Adaptation and Integration, prepared in 2002 and supervised by Mr. Thierry Roussey – aims at showing why and how each partner is involved in the rescue of the school-child in difficulty.

« Pour permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité, il est nécessaire de diversifier les démarches pédagogiques et éducatives » (circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 30 avril 2002).

Placés devant une situation d'apprentissage, les élèves ne sont pas tous égaux : certains parviennent à surmonter la phase de déséquilibre qu'elle

provoque ; d'autres rencontrent des difficultés qui sont de nature diverse et nuisent à l'implication dans la tâche.

La première aide apportée est celle du maître dans sa classe. Il peut également faire appel aux maîtres du cycle : la mise en œuvre d'un soutien ou d'une pédagogie différenciée peut suffire à redresser la situation.

« Dans tous les cas, la différenciation n'a pas pour objet de réduire les exigences en termes d'apprentissages ou de compétences à maîtriser, mais elle permet de diversifier les voies d'accès, de favoriser selon les cas, le soutien ou l'approfondissement. »

L'organisation en cycles et le projet d'école mettent en œuvre ces démarches pédagogiques.

Quand ces actions s'avèrent insuffisantes, le maître s'adresse au réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Ce dispositif vise des actions de prévention et d'adaptation, c'est alors un véritable partenariat qui s'établit entre les membres du réseau, le maître de la classe, l'élève et sa famille.

Les actions d'aides spécialisées à caractère pédagogique s'organisent selon deux modalités :

1. Le regroupement d'adaptation qui rassemble de manière temporaire les élèves en difficulté, qui sont maintenus dans le même temps au sein de leur classe ordinaire.

2. La classe à effectif réduit qui accueille de façon permanente quinze élèves. L'objectif de cette classe d'adaptation est de les réinsérer dès que possible dans la classe qui correspond à leur niveau.

C'est dans le regroupement d'adaptation que j'ai effectué le stage filé en responsabilité lors de la préparation au CAPSAIS, option E.

« Le projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit… La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette évolution. Celle-ci doit toujours pouvoir donner lieu à une communication sous forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maître de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants…). Les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet. »

Plusieurs constats ont orienté ma réflexion .

La relation école-famille est nourrie d'une double contestation : l'une qui dénonce le système scolaire et son inefficacité, l'autre qui condamne l'éducation familiale et son irresponsabilité. On constate un renvoi mutuel des responsabilités quant à l'échec scolaire, ce qui met en péril la communication entre les partenaires de la coéducation : comment impliquer chaque

partenaire dans la relation d'aide à l'enfant en difficulté tenant compte de cette approche systémique ?

Une de mes missions est de tenter de rétablir un lien dans la relation d'aide par des situations de communication entre les différents partenaires (réseau, maître de la classe, parents, enfants…). Les autres missions concernent la prévention et la remédiation.

Dans un premier point, j'expose le cadre théorique de mon étude. La deuxième partie présente les constats et la problématique qui en découle. Puis, je présente le cadre dans lequel cette dernière se met en œuvre. Ensuite, je décris l'expérimentation dans la quatrième partie. Le dernier point rend compte du bilan que je peux en tirer.

1. Le cadre théorique

La rencontre du concept de personne handicapée et du concept de famille débouche sur une vaste complexité qui englobe le partenariat entre la personne handicapée, les professionnels et la famille.

Le partenariat suppose une définition des rôles et des champs d'intervention, chacun doit trouver sa place et respecter celle de l'autre.

Pour cela, chacun doit : connaître ses droits et ses devoirs, considérer la famille comme un partenaire et s'intéresser au développement de l'enfant pour qu'il soit le plus harmonieux possible.

1.1. Les droits fondamentaux

La famille est experte, elle connaît son enfant. La solliciter pour avoir son conseil, son avis, c'est la reconnaître comme un interlocuteur et un partenaire « valables ».

Pour l'aider à assumer son rôle, la circulaire interministérielle du 30 septembre 1989 précise la responsabilité des professionnels face aux familles : la famille doit être informée, associée au projet individuel, soutenue. De plus, les contacts avec la famille doivent être maintenus et favorisés.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation prévoit d'associer les parents à l'élaboration et à la mise en œuvre des objectifs éducatifs définis pour l'enfant.

Pour l'enseignement élémentaire, l'équipe éducative est composée : du directeur d'école, des enseignants, des parents concernés, du personnel du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école, éventuellement le médecin scolaire ou les personnels médico-sociaux…

L’équipe éducative est réunie par le directeur chaque fois que l’examen de la situation d’un élève ou d’un groupe d’élèves l’exige (décret du 6 septembre 1990, article 21).

La circulaire du 3 août 1992 relative à la mise en place des conseils d’établissements (conseils d’école) incite explicitement les professionnels à associer les parents à la vie de l’établissement.

Enfin, les familles sont représentées, d’une part, au sein des conseils de classe et, d’autre part, au sein des commissions d’éducation spécialisée.

En outre, ces commissions imposent leurs décisions aux établissements mais doivent tenir compte de l’avis des parents.

Parmi les partenaires dont les actions doivent se conjuguer au sein d’un projet éducatif global pour lutter contre l’exclusion, figurent tout d’abord les parents (loi du 10 juillet 1989), d’où la nécessité du lien aux parents pour aider l’enfant.

1.2. La famille : un partenaire

Les professionnels sont amenés à instaurer des relations avec les familles, les rencontrer, les écouter, les comprendre, tolérer leur ignorance, s’enrichir de leurs points de vue… Ceci n’est pas une démarche spontanée. D’où l’importance, pour les professionnels, d’une réflexion particulière sur la mise en place d’une réelle collaboration avec les familles.

En effet, l’enfant est en interaction avec son groupe familial, il faut donc l’appréhender dans son unicité et dans sa globalité. On passe ainsi d’une vision « morcelée » de l’enfant à une vision qui le rend acteur et objet de l’attention coordonnée et cohérente de tous.

Le partenariat suppose une égalité des droits et des devoirs entre les partenaires. Est ce parce que cette égalité est rarement atteinte que les rapports entre les parents et les professionnels relèvent plus de l’opposition que du partenariat ?

Au moins trois conditions sont nécessaires pour mettre en œuvre ce partenariat :

- centrer l’action de la communauté éducative sur l’enfant ;
- faire le choix éthique du partenariat ;
- mettre en place une procédure d’information, de soutien et de participation au projet individuel.

La famille, qui a un rôle de médiation en ce qui concerne le rapport de l’enfant avec l’école, est en grande partie responsable de son développement social présent et à venir .

1.3. Le développement de l'enfant, perspectives

1.3.1. Repères cliniques et psychologiques

1.3.1.1. *Constitution de sa personnalité*

Entre 0 et 12 ans, la personnalité de l'enfant se constitue d'abord grâce aux mécanismes de la relation qui conduisent le jeune sujet à se situer progressivement par les rapports et les accommodations à son entourage immédiat et à son milieu :

> « L'individu ne peut reconnaître l'autre comme partenaire social qu'après s'être reconnu lui même comme personnalité singulière parmi les autres, c'est la socialisation » (Leif, 1987).

1.3.1.2. *L'imitation et l'identification*

L'imitation est l'un des premiers déterminant du comportement de l'être humain. L'imitation est à la fois appropriation de l'autre et constitution de soi, elle mène à la formation de l'être. L'imitation conduit à prendre des initiatives et, paradoxalement, à manifester son autonomie à l'égard des autres jusqu'à s'opposer à ceux ci.

L'identification est l'attachement à un autre, à la fois intersubjective et intrasubjective . C'est le processus central de la constitution du « moi » et de la personnalité. Elle est affirmation individuelle par reconnaissance de l'autre, par mouvement vers celui-ci et par intégration essentiellement affective de l'autre en soi (projection).

L'effet du complexe d'Œdipe sur l'identification porte le sujet à se rendre semblable au rival (le parent du même sexe) et à posséder l'objet d'amour en se l'incorporant. L'identification devient « introjection » de l'image symbolisée, structurée et structurante de l'autre, à la fois par conformisme intérieur et par opposition extérieure.

1.3.1. 3. *Constitution du « surmoi » selon Freud*

Le « surmoi » est l'une des trois instances de la personnalité. Il est situé face au « soi » dynamique soumis au principe ambivalent du plaisir/déplaisir. Le « surmoi » est constitué par l'identification au parent idéalisé. Moralement et socialement, le « surmoi » opère aussi comme un principe régulateur de l'action. Conscience morale en soi et manière d'être à l'égard des autres sont ainsi des effets du « surmoi » sur la constitution de la personnalité. Il faut rendre celui-ci capable de jouer un rôle directeur de la volonté et de l'action. (effet de censure)

1.3.1.4. *L'action*

L'action est constitutive de la personnalité. Elle répond à ses tendances, à ses besoins d'appropriation. L'action donne la capacité de conceptualiser, surtout si l'enfant peut intégrer les effets de ses actions sur l'objet.

De la naissance à l'âge adulte, l'être humain se développe par adaptations et transformations successives, ceci selon ce qu'il porte intérieurement en lui et selon les conditions extérieures de son milieu de vie.

1.3.2. Développement social et moral de l'enfant

Pour l'enfant, parents, enseignants, groupe-classe constituent un ensemble de références. Le développement social et moral de l'enfant qui va à l'école primaire dépend profondément de la manière dont ses parents – chaleur affective transmise par l'échange d'opinion –, les enseignants – nouveaux modèles d'identification –, son groupe de camarades – moments d'adaptation réciproque avec le groupe-classe – entrent en rapport avec lui alors qu'il commence à vivre une nouvelle expérience : celle de la confrontation avec ses propres capacités intellectuelles.

Les enfants résolvent et apprennent dans des contextes sociaux, familiaux et scolaires plus ou moins régulés et auxquels ils attribuent du sens à partir de leur histoire et de leur expérience sociale antérieure.

Le jeune enfant vit un lien d'attachement qui sera le prototype de ses futurs rapports sociaux.

Selon Freud, l'adulte occupe une place privilégiée dans les interactions de l'enfant, sans doute parce qu'il est en mesure d'en faire apparaître, et donc d'interpréter, les potentiels de communication.

Au moment de la scolarisation (entre trois et cinq ans), l'enfant doit trouver sa place en apprenant non seulement à collaborer ou à se défendre, mais aussi à s'exprimer à travers différentes activités. Vient ensuite la phase du jeu symbolique, au travers de laquelle chaque enfant attribue aux objets et aux actions une signification subjective imprégnée de motivations affectives. À l'école, au sein du groupe, le jeu symbolique (le fait du faire-semblant) peut devenir une expérience caractérisée par la reconstruction des émotions et des connaissances communes. En effet, les enfants, au sein du groupe, ont la capacité de reconstruire de véritables situations sociales. La reconstruction des événements, par la symbolisation, constitue l'une des conditions primordiales aux interactions sociales infantiles. L'enfant apporte, dans son expérience de groupe, toute l'assurance ou les craintes que son milieu familial lui a transmises.

L'interaction entre parents et enfants, ainsi qu'entre enseignants et élèves, prend une importance particulière dans la formation de la conscience sociale et morale. L'adulte devient la personne significative avec laquelle l'enfant s'identifiera progressivement.

Pour mieux comprendre le développement social et moral de l'enfant à l'école primaire (six à dix ans), il est nécessaire de tenir compte de la qualité des rapports avec les adultes et ses camarades et de sa « confrontation » avec le savoir.

Parents, enseignants, camarades de classe constituent les références de l'enfant qui apprend.

L'enfant qui va à l'école amène en classe sa propre identification avec l'adulte significatif de son milieu d'origine. Ce dernier est celui qui influence le comportement de l'enfant par rapport au savoir et donc aussi par rapport à l'enseignant et au groupe-classe. La famille, qui a un rôle de médiateur en ce qui concerne le rapport de l'enfant avec l'école, est en grande partie responsable de son développement social présent et à venir. L'enfant plus âgé à également et surtout besoin de chaleur affective transmise par l'échange d'opinions. La confrontation parents-enfant fait croître chez l'enfant l'estime de soi et lui donne la possibilité d'affronter, soutenu par des motivations positives, les programmes de la formation scolaire.

L'enseignant représente le nouveau modèle pour l'enfant qui a désidéalisé son père ou sa mère, selon qu'il est lui même garçon ou fille. L'enseignant doit tenir compte des contenus de la communication, des contenus fondamentaux de l'apprentissage et du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. On peut affirmer que l'expérience scolaire, avec toute la charge des vécus affectifs, cognitifs et sociaux qui lui est propre, donne à l'enfant la possibilité de faire partie d'une société « miniature » dans laquelle il doit trouver sa place.

1.3.3. Le développement cognitif de l'enfant

Les enfants ne sont pas des adultes en miniature, ils se développent selon des principes qui leur sont propres.

Pour Piaget, le développement se fait par adaptations successives du sujet à son milieu.

Bruner et Vygotsky accordent aux facteurs extérieurs un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant.

La théorie de Piaget est une théorie constructiviste.

Elle définit l'intelligence comme une tendance générale à la reconstruction interne des acquisitions instables provoquées par l'environnement. Les

structures mentales et cognitives s'organisent à mesure que l'enfant grandit. L'intelligence consiste donc en structurations successives, d'abord d'actions, puis d'opérations. Au départ, le jeune enfant ne possède pas les structures de connaissance qui lui permettent d'appréhender le monde, de s'adapter au réel. Il possède des réflexes et un mode d'emploi pour fabriquer des structures de connaissances plus élaborées. Ces dernières sont des schèmes (un schème est une entité abstraite qui correspond à la structure d'une action). Les schèmes se développent, se complexifient sous l'effet combiné de deux mécanismes fondamentaux : l'assimilation et l'accommodation. Pour Piaget, l'intelligence est, avant tout, une adaptation, c'est-à-dire un équilibre entre l'organisme et le milieu qui découle d'une interaction entre l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation, c'est l'interprétation des situations nouvelles grâce aux schèmes préexistants. Assimiler, c'est rendre familier ce qui ne l'est pas. L'accommodation, c'est la modification des schèmes existants en fonction des caractéristiques de la nouvelle situation.

Dans notre vie quotidienne, nous devons en permanence affronter des situations que l'on ne peut pas résoudre avec nos schèmes existants. Cela crée, selon Piaget, un état de déséquilibre que l'individu tente de résoudre en développant des schèmes de plus en plus spécifiques ou en adaptant les anciens jusqu'à ce que l'équilibre soit rétabli. L'adaptation cognitive est donc en quelque sorte une mise en équilibre entre un mécanisme d'assimilation et une accommodation. L'adaptation n'est achevée (provisoirement) que lorsqu'elle aboutit à un système stable, à un équilibre.

Selon Vygotsky, les interventions de l'adulte compétent lors de la réalisation d'une tâche par l'enfant vont petit à petit être intériorisées : l'enfant pourra alors résoudre la tâche seul en s'adressant à lui-même les questions et les réponses.

Pour Vygotsky, les acquisitions s'établissent dans et grâce à l'interaction sociale.

Il définit une zone proximale de développement (ZPD). Le processus de tutelle suppose donc, d'une part, une asymétrie des compétences, et, d'autre part, une différence d'objectif (le novice veut faire, alors que l'expert veut faire faire). La ZPD correspond à la période où l'enfant est incapable de résoudre seul un problème mais s'en montre tout à fait capable lorsqu'il est guidé par l'adulte ou travaille en collaboration avec un pair plus avancé que lui sur le domaine concerné. L'enseignant doit se focaliser sur ces capacités sur le point d'être actualisées (de devenir compétences) :

> « C'est l'œuvre de Vygotsky », dit Bruner, « qui l'a convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un

processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte. L'adulte agissant comme médiateur de la culture » (Bruner, 1983.)

2. Constats, hypothèses et problématique

2.1. Constats

Le cadre « théorique » posé précédemment, nous permet de dire que l'acquisition d'un savoir scolaire découle d'un double processus de la part de l'élève : maîtriser des tâches de plus en plus complexes et, en même temps, mettre en relation, en cohérence, les différents adultes qui forment son milieu.

C'est la qualité du lien entre ces deux processus qui fait la qualité de l'apprentissage. D'où la nécessité d'appréhender l'enfant dans son unicité et sa globalité.

Comme annoncé en introduction, on constate fréquemment que la relation école-famille se trouve nourrie par une double contestation : l'une qui dénonce le système scolaire et son inefficacité, l'autre qui condamne l'éducation familiale et son irresponsabilité. Ces deux « systèmes » (école, famille) se renvoient mutuellement la responsabilité de l'échec scolaire.

La non-définition des places et des missions de chacun rend toute coopération aléatoire. Un partenariat efficace suppose que chacun sache qui fait quoi. Le dialogue est nécessaire. Il ne peut être utile et fructueux pour tous qu'à condition qu'il s'engage avec le réel souci de faire comprendre les objectifs pédagogiques que l'on poursuit et d'entendre ce que les parents nous disent et nous en disent.

De ce fait, on constate que plus les parents estiment que l'enfant rencontre des difficultés scolaires, plus la distance critique à l'école s'accentue. Les parents les plus impliqués, les plus enclins à solliciter des rendez-vous avec les enseignants, sont ceux qui ont le plus haut niveau d'études et exercent une profession qualifiée. Ce sont ces mêmes parents qui sont représentés dans les associations de parents d'élèves.

Du côté des enseignants, le sentiment dominant reste que les parents ne remplissent pas suffisamment la fonction de relais qui est la leur.

2.2. Hypothèses et problématique

L'analyse des constats observés, au regard du cadre théorique dans lequel s'élaborent les interactions éducatives (centrées sur l'enfant), montre la coexistence de deux sous-systèmes (la maison, l'école) souvent trop hermétiques

quement dissociés. La corrélation positive entre l'échec à l'école et les conditions socioculturelles défavorisées amène à poser l'idée d'un déterminisme social insupportable à tout éducateur. Dans une perspective constructiviste, il apparaît essentiel de permettre à l'enfant en difficulté d'élaborer des outils déficitaires essentiels, notamment cognitifs, en lui proposant non seulement des expériences d'apprentissage médiatisé mais aussi de bénéficier d'un nouveau système de relations interactives autorisant le transfert de nouvelles compétences acquises. On peut poser l'hypothèse que des relations ou des interactions s'élaborant dans un système plus général, englobant ces deux sous-systèmes, permettraient le transfert des compétences élaborées ou construites dans chacun des sous-systèmes, favorisant, par là même, la diversification (des situations d'application de ces nouveaux outils) et leur généralisation : comment impliquer chaque partenaire dans la relation d'aide à l'enfant en difficulté tenant compte de cette approche systémique ?

L'enjeu est donc de proposer un projet éducatif qui correspond aux attentes de la communauté éducative et des familles sans négliger la mise en place de dispositifs concrets destinés à faciliter la rencontre entre ces partenaires incontournables de la « coéducation ».

3. Le cadre expérimental

Afin de présenter au mieux le cadre de travail, il m'a semblé important de « poser » certaines définitions :

- Réseau : c'est un concept issu des notions conjointes d'équipe, de prise en charge globale et de proximité. Chaque partenaire du réseau doit à la fois maîtriser son champ de compétence, reconnaître le champ de compétence des autres partenaires et identifier les champs de recouvrement de compétence afin de coordonner la coopération centrée sur la personne. Il s'agit d'une forme d'intervention souple qui permet un meilleur fondement de l'action sociale, sanitaire ou pédagogique, et qui met l'accent moins sur l'inadaptation de l'individu que sur sa souffrance et sur la manière dont l'environnement est capable d'y répondre, en modulant les interventions en fonction des exigences de chacun, cela dans un processus où les rapports avec la famille tiennent une place centrale. Dans le champ de l'éducation spécialisée la mise en réseau fait surgir l'humain (Chabanier, 2000).
- Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : les RASED, créés en 1990, succèdent aux GAPP (groupes d'aide psycho-pédagogique). Ils visent à prévenir et traiter les difficultés scolaires présentées par des écoliers de maternelle ou d'élémentaire. Ils n'interviennent qu'après avoir constaté

l'inefficacité des aides organisées par le maître de la classe et l'équipe pédagogique de l'école. Contrairement aux GAPP, le psychologue scolaire, le maître spécialisé, option G, et le maître spécialisé, option E, ne constituent pas toujours le seul effectif du RASED. Celui-ci peut compter plusieurs psychologues et maîtres spécialisés car son secteur d'intervention est large et ses priorités variables en fonction de la spécificité du public de chacune des écoles qui le constituent. Son projet d'intervention, une fois défini, est arrêté pour une période triennale (circulaire de l'Education nationale n° 90-082 du 9 avril 1990).

3.1. Présentation du cadre de travail

L'équipe du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté se compose :

- D'un psychologue scolaire qui apporte ses compétences en matière de prévention, de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des aides aux élèves en difficulté. Il assure un soutien et un accompagnement psychologiques de la famille et/ou de l'enfant.
- D'un maître spécialisé, option G , qui est chargé des aides à dominante rééducative qui visent à restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre dans son statut d'élève.
- D'un maître spécialisé, option E, qui est chargé des aides à dominante pédagogique qui accompagnent l'enfant dans la recherche de stratégies procédurales efficaces.

3.2. Fonctionnement du RASED

Les membres du RASED travaillent en équipe. Leur fonctionnement s'appuie sur un projet spécifique élaboré par leurs soins et concernant trois écoles de la Rivière-Saint-Louis.

3.2.1. Le signalement

Chaque membre du RASED accueille, écoute… les « doléances » venant des enseignants, des parents, des élèves, des structures médico-sociales… Cette première prise d'information se fait de façon ponctuelle sans formalité particulière. L'information recueillie est traitée par l'équipe du RASED. L'analyse de ce traitement permet de formaliser le signalement.

L'équipe informe les différents partenaires de cette demande d'aide spécialisée. Elle communique les informations du départ, étayées des investigations et surtout explique la situation et la nécessité ou non d'une prise en charge par le RASED. À ce moment là, la difficulté est ciblée et la prise en

charge est confiée au maître spécialisé compétent. Cependant, cela reste le « souci » d'une équipe.

3.2.2. Le projet d'aide

C'est l'équipe du RASED qui, avec l'enseignant de la classe, après avoir affiné les observations et obtenu l'accord de la famille, détermine les modalités de l'accompagnement. La mission du RASED est de réunir, accueillir, écouter les différents partenaires afin de pouvoir analyser, synthétiser les données qui aboutiront à la rédaction d'un projet d'aide individualisé. Ce projet, une fois élaboré, sera communiqué, proposé à l'enfant, aux parents, à l'enseignant… L'équipe du RASED veut convaincre de la nécessité d'une relation d'aide quadripolaire.

Quelles que soient les modalités de prise en charge retenues, l'évaluation régulière permet de mesurer l'efficacité des actions conduites en commun et d'envisager d'éventuels ajustements.

3.2.3. L'évaluation

L'enseignant, les membres du réseau, les parents, l'enfant, les structures médico-sociales se réunissent pour « évaluer ». Chacun apporte des informations spécifiques qui seront recueillies, observées, comparées, mesurées, analysées… L'objectif de ces rencontres est aussi de donner la possibilité à chacun de s'exprimer.

L'enseignant parle de l'enfant à partir des travaux de la classe, du dossier individuel, des évaluations, des éléments d'observation ainsi que des entretiens qui ont lieu dans le cadre de la prise en charge.

L'équipe du réseau parle du dossier individuel de prise en charge. Elle analyse et commente le suivi spécialisé de l'enfant. Elle met en évidence ces relations quadripolaires réalisées par des rencontres enfants, parents, enseignant, membre du RASED.

Les parents témoignent de leur ressenti. Ils apportent des éléments du suivi à la maison. Ils se réfèrent aux entretiens qui ont lieu dans le cadre de la prise en charge.

L'enfant, lui, témoigne de la façon dont il vit sa situation d'enfant en difficulté. Il fait son auto-évaluation en mettant en mots ses propres évolutions.

Les structures médico-sociales, si elles interviennent auprès de l'enfant en difficulté, participent aux réunions de synthèse et aux bilans. Elles apportent et reçoivent des éléments importants pour une prise en charge globale de cet enfant.

Les éléments de l'évaluation sont traités et analysés. Ils permettent de savoir où en est l'enfant du point de vue de ces compétences scolaires. Cette

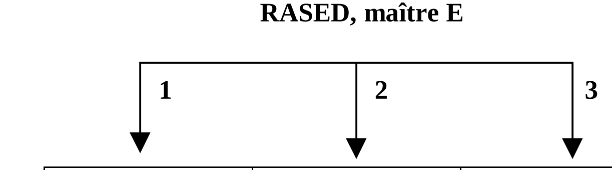
évaluation permet de décider, soit la fin de la prise en charge spécialisée, soit des modifications ou des aménagements de la prise en charge, soit le maintien de la prise en charge.

Dans ces deux derniers cas, les membres du réseau élaborent un nouveau projet d'aide individualisée en partenariat avec l'enseignant, l'enfant, la famille…

Le projet du RASED s'inscrit dans le projet d'école. La participation à la construction du projet d'école est un moyen d'y intégrer le fonctionnement du réseau. La cohérence des interventions spécialisées est mesurée par leur degré de compatibilité aux différentes actions menées autour de l'enfant, dans et hors de l'école. Pour permettre cette tolérance et cette souplesse de fonctionnement, il est important d'inscrire l'ensemble des actions d'aide dans le projet même de l'école. Ainsi, les équipes pédagogiques et éducatives pourront gérer les temps, les personnes et les moyens de ces accompagnements.

4. Expérimentation

4.1. Plan de l'expérimentation



	L'enfant, l'élève	**Le maître de classe**	**La famille, les parents**
Constats	Présentation des enfants. Le projet d'aide.	Signalement	Présentation d'un projet de partenariat
Expérimentation	Remédiation	Description du projet. Liens : - RASED-classe -école-famille	Les rencontres : parents, enfants, maître et membres du réseau d'aides
Évolution	Bilan des prises en charge	Synthèses	Étude de cas et Analyse

4.2. L'enfant au réseau

4.2.1. Présentation du groupe

Prénom	**Date de naissance**	**Classe**	**Cursus scolaire**	**Constitution de la famille**
Marine	08-02-93	CE2 b	Normal	4 enfants, Marine est la troisième
Élise	26-01-93	CE2 a	Normal	2 enfants, 1 frère en CM2
Émile	11-06-92	CE 2 a	2 CP	Fils unique
Michel	20-09-93	CE 2 a	Normal	Maman seule avec 2 enfants
Jean	24-01-92	CE 2 b	2 CP	3 enfants, Jean est le 2e.

4.2.2. Le signalement

Prénoms	**Signalement du maître**
Marine, CE2 b	Ne donne aucun sens à la lecture. Gros problèmes de compréhension.
Élise, CE2 a	Ne semble pas comprendre ce qu'on lui demande, même lorsque la demande est simple. Déchiffre tout sans pouvoir élaborer de sens . *Idem* pour les situations-problèmes en mathématique. Manque de confiance en elle. Paradoxalement, est motivée face aux apprentissages, mais ne retient pas.
Émile, CE2 a	En lecture, ne semble pas pouvoir accéder au sens sans médiation. Ne peut travailler en autonomie. D'énormes difficultés pour copier une ligne sans oublier un mot. Manque de concentration. Fonctionne à l'affectif. Ne peut être placé près de quelqu'un. Est assis tout seul à sa table car il perturbe.

Michel, CE2 a	Volontaire, motivé, agréable, participe (doigt toujours levé, même s'il n'a pas la réponse). Problème de compréhension en lecture. A besoin de plus de temps que les autres pour comprendre.
Jean, CE2 b	Des difficultés en écriture et en lecture

4.2.3. Le projet d'aide

Une prise en charge est assurée pour ces cinq élèves par le maître E tous les lundis de 8 heures 30 à 9 heures 30 et de 13 heures 30 à 14 heures 15.

La remédiation porte sur la compréhension en lecture qui passe par deux axes :

- Le renforcement des mécanismes combinatoires / stratégies grapho-phonologiques.
- Un travail sur les stratégies particulières de la compréhension :
  . Projet de lecteur.
  . Mobilisation des connaissances.
  . Traitement des informations saillantes (questionnement réécriture).
  . Intégration des informations
  (lexique difficile, référents pronominaux…).

1. ***Projet individuel***, objectifs des séances de remédiation :

- Être capable de mettre en oeuvre la stratégie pertinente en fonction du projet de lecteur.

- Être capable de dire de quoi parle le texte à partir d'indices saillants, par un questionnement adéquat et une réécriture appropriée.

- Être capable de faire des inférences.

2. ***Projet collectif***, objectifs précis liés à la situation du groupe :

- Utiliser les ressources du groupe d'enfants et sa dynamique,

- Favoriser l'expression, instaurer et organiser la communication. Quelles que soient la difficulté, la capacité pour l'élève de s'exprimer, de se faire entendre et écouter, cela constitue un objectif majeur. Parler pour dire, mais aussi pour être compris et entendu, suppose l'organisation des activités du groupe et une régulation des échanges,

- Développer des attitudes de coopération et d'entraide.

4.2.4. Présentation d'une séance de remédiation

1. ***Situer la séance dans le projet*** : en collaboration avec un des maîtres du CE2, le groupe d'enfants pris en charge prépare la présentation, au groupe-classe, d'une fiche technique de fabrication d'un poisson d'avril. Aujourd'hui, le 11 mars 2002, les enfants doivent lire et comprendre une fiche technique sur la fabrication d'un poisson d'avril, l'objectif pour l'enfant étant d'expliquer oralement au groupe-classe « comment il faut s'y prendre pour fabriquer le poisson ». Ensuite, la réalisation de l'objet se fait en classe par tous les enfants.

2. ***Les fonctions cognitives mises en œuvre*** : la fonction cognitive est l'unité minimale du fonctionnement intellectuel. Elle est au fonctionnement ce que le schème est au développement (proposition théorique du champ de l'éducation cognitive ; *cf.* le cours de psychologie cognitive de Th. Roussey) :

- observer avec attention ;
- identifier les critères distinctifs des objets et des situations ;
- faire l'inventaire systématique des informations données ;
- se représenter son action.

3. ***Les compétences scolaires*** (ministère de l'Éducation nationale, programme de l'école primaire, CNDP, 1995) :

- rechercher des informations pertinentes dans le texte ;
- donner, après lecture, des renseignements sur le texte ;
- associer les textes et les dessins ;
- lire pour agir.

4. ***L'objectif de la séance*** :

Pour la prise d'information, l'élève doit être capable :

- de sélectionner les informations lui permettant de construire le poisson (questionnement du texte) ;
- de nommer ces informations ;
- de faire la liste du matériel et des actions de façon chronologique, pour planification.

Pour la résolution du problème, à partir d'une masse d'informations, les élèves en remédiation seront capables de les organiser et de s'organiser pour les transmettre aux autres enfants qui n'ont pas été en contact avec elles.

4.2.5. Analyse de la séance

Ce jour là, les cinq enfants du groupe sont présents. Je vais chercher les élèves pris en charge dans leur classe respective.

Je m'adresse à chaque maître et je demande à ce que les enfants viennent travailler avec moi au réseau d'aide.

Dans l'une des classes, l'enseignant dit *:* « Marine et Jean, vous y allez… »

Dans l'autre classe, l'enseignant m'accueille. Il appelle les enfants, puis il me fait part de remarques, d'évènements… concernant ceux-ci.

Dans le premier cas, le maître me délègue la prise en charge des élèves en difficulté. Il attend, de ma part, une explication et un traitement de la difficulté, alors que dans le second cas, le maître s'implique dans la relation d'aide. Sa demande d'aide pour l'enfant s'inscrit dans un processus dont il est aussi co-éducateur.

Le trajet jusqu'au local du réseau se fait dans un esprit chaleureux et sur un « mode » de proximité. Ce premier contact, hors de la présence du maître, offre à l'enfant un climat de confiance qui facilite, par la suite, des rapports privilégiés dans la relation d'aide (une alliance pour fonctionner ensemble). Chaque instant de communication avec l'enfant aide à construire son statut, à élaborer son projet…

4.2.5.1. *L'accueil*

L'accueil dans la salle du réseau est un moment important. Chacun s'installe autour d'une table. Ce jour là, comme la plupart du temps, ce sont Michel et Élise qui amorcent le dialogue. Ils ont toujours beaucoup de choses à partager. Souvent, il me faut réguler l'échange afin qu'ils prennent en compte les autres enfants du groupe : d'où la médiation nécessaire de la compétence « savoir écouter ». Chacun doit pouvoir s'exprimer en ce début de prise en charge. Habituellement, Jean s'implique spontanément dans la discussion, mais aujourd'hui, il semble préoccupé, inquiet. En ce qui concerne Marine, il lui faut un « déclencheur ». Je dois l'interpeller, puis elle communique volontairement. Pour Émile, ses relations avec le groupe restent difficiles. Il échange de façon corporelle, il sollicite et provoque le contact. Il embête Élise assise près de lui. Il n'hésite pas à prendre la parole, mais son discours ne s'inscrit que rarement dans les échanges de ses pairs.

Avant de commencer l'activité, je m'adresse à Jean : « J'ai remarqué que quelque chose ne va pas, si tu le souhaites, tu peux en parler. » Il se met à pleurer et dit : « Je ne sais pas bien lire et tous mes copains savent lire. J'essaie, mais je n'y arrive pas. » Cette prise de conscience de ses difficultés l'affecte beaucoup, d'autant plus que dans sa classe, il est continuellement en situation d'échec du fait que le travail qu'on lui demande ne correspond pas à ses capacités. Mon objectif, au niveau de la prise en charge, est de le mettre en situation de réussite : lui montrer qu'il sait faire si le travail qu'on lui

demande est adapté à ses compétences (médiation du sentiment de compétence).

Tout de suite, une régulation, au niveau du groupe, s'opère (médiation de partage). Un des enfants formule l'objectif de la prise en charge : « On vient travailler avec Marie pour apprendre car on a des difficultés. »

4.2.5.2. *Rappel, lien entre les séances*

Cette étape est aussi un moment de régulation du groupe où chacun met en mots le fonctionnement du groupe. Reconnaître l'identité du groupe, c'est y reconnaître son appartenance (médiation du comportement de partage).

Chacun s'exprime oralement : dit pourquoi il vient travailler avec moi et ce qu'il a fait lors de la dernière séance. Même si les échanges se font simultanément et non les uns après les autres, chacun écoute son camarade et réajuste s'il estime que la prestation faite n'est pas exacte.

Pour ces élèves, le besoin d'appartenance à un groupe et le besoin d'estime de soi doivent être pris en compte lors des situations de remédiation.

4.2.5.3. *L'activité de remédiation*

Dans un premier temps, je ne présente pas l'activité afin d'occasionner volontairement une déstabilisation chez l'enfant. Cette situation a pour objectif de déstabiliser le système de représentations de l'enfant afin d'entraver les conduites en place (mettre en doute ses outils). De ce fait, il recherche des stratégies substitutives permettant la mise en œuvre des processus de réorganisation. Cette prise de conscience de la variabilité des modes d'appréhension de la réalité va permettre de restaurer ou d'instaurer son désir de savoir. Il faut que ce déséquilibre soit toléré de la part de l'enfant d'où un étayage important (médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement).

<u>Observation-analyse</u>

Je donne aux enfants un document de deux feuilles.

Chaque enfant est sollicité pour opérer une observation fine du support proposé. Il est invité à repérer mentalement les différents composants et les relations qui les unissent de la manière la plus détaillée possible, c'est-à-dire à prendre les informations pour les traiter :

- Marine lit scrupuleusement le titre, puis les différents textes des deux feuilles. Elle est centrée sur l'écrit.
- Jean regarde les dessins dans le détail. Ses difficultés en lecture l'obligent à analyser les dessins.
- Élise lit le titre du document, puis parcourt les deux feuilles rapidement. Ensuite, elle commente ce qu'elle voit. Elle est restée superficielle et attachée

au résultat (construire le poisson). J'ai dû l'aider à se calmer et à réfléchir (médiation de régulation et de contrôle du comportement).

- Émile commence à lire le texte de la deuxième feuille, puis s'arrête. Il montre un désintérêt. Lors d'une prochaine séance, il sera nécessaire de lui donner moins d'informations afin qu'il ne se décourage pas. (aménagement des procédures)

- Michel lit les textes puis regarde les images seulement de la première page. Sa lenteur ne lui donne pas le temps d'aller plus loin. Pour lui, il sera nécessaire soit de lui donner plus de temps, soit de réduire les informations.

Cette phase d'observation donne lieu à une mise en commun orale (médiation du comportement de partage).

Les enfants doivent mettre en œuvre des stratégies déjà utilisées pour la prise d'informations. Les interactions doivent permettre l'élaboration de la tâche :

- Tout de suite, Jean dit : « On va faire un poisson d'avril. »

- Marine essaie de relire certains mots, elle ne parle pas des dessins.

- Élise nous annonce le titre du document et lit les mots en gros caractères. Puis elle dit : « Je veux faire le poisson. »

- Michel dit : « Il y a des écritures et des dessins. »

- Émile dit : « Il y a un petit garçon qui dessine. » Je lui demande pourquoi il regarde seulement cette feuille qui est la deuxième feuille du document (médiation des buts). Il me répond : « C'est plus facile. »

Ces interactions me permettent de noter que, pour chaque enfant, il y a un déficit dans la prise d'informations. Le traitement est parcellaire. Il faut qu'ils construisent de véritables outils pour l'observation. De plus, ils perdent leur projet de lecteur.

Il est donc important de le leur rappeler. Chacun le reformule : lire et comprendre pour expliquer à la classe comment on va fabriquer un poisson d'avril (médiation des buts).

Tout de suite, Élise se manifeste : « Ah! non, moi je ne veux pas faire ça… » Michel, lui, encourage tout le groupe.

Afin de pouvoir poursuivre, je me place près d'Émile pour lui apporter l'étayage nécessaire à sa concentration sur l'activité (médiation de la régulation et le contrôle du comportement). Cette fonction de contrôle reste essentielle pour l'aider à entrer dans les apprentissages.

Déduction de consignes

Les critères dégagés de l'observation doivent permettre aux élèves d'émettre des hypothèses quant à une consigne possible (médiation de la signification).

Sans hésiter, les enfants annoncent : « Il faut lire le texte et regarder les images. »

Cette consigne répond aux objectifs concernant la prise d'information.

Reformulation de la consigne

Chaque enfant est sollicité pour reformuler la consigne dans son propre vocabulaire. Ceci permet de vérifier la juste compréhension du travail demandé (médiation du partage).

Représentation de la tâche

Chaque élève explique les stratégies qu'il envisage de mettre en œuvre pour réaliser la tâche : lire les textes et regarder les images. L'objectif est de favoriser l'émergence du processus d'anticipation (médiation de l'individuation) :

- Élise dit : « Je vais lire toutes les écritures et après, je regarderai les images. »
- Jean dit : « Je vais regarder les dessins pour bien comprendre. »
- Michel dit : « Je vais lire le texte qui va avec l'image. »
- Marine dit : « Je regarde les numéros avant de lire. »
- Là, Émile prend conscience de l'ordre chronologique : « J'ai compris ! ». Il a perçu ce qui est déficitaire chez lui, alors il s'engage sur son travail de remédiation.

Synthèse du groupe : chaque texte s'accompagne d'une image et il faut commencer dans le bon ordre.

Réalisation de la tâche concernant la prise d'information

Lorsqu'on a bien « décortiqué » cette fiche technique sans s'attarder sur le contenu, donc en s'appuyant sur la structure, chaque enfant réalise individuellement la consigne par la mise en œuvre des stratégies qu'il a envisagées : lire et regarder.

Cette prise d'information représente le premier axe du travail. Il faut envisager, maintenant, la résolution problème. Élise dit : « Comment on va faire pour expliquer ça à la classe ? »

Étonnant ! Si on se souvient, elle ne voulait pas participer à cette présentation. Maintenant, c'est elle qui motive le groupe.

Élise a trouvé la motivation à la tâche et s'inquiète de la qualité de leur prestation. Elle mesure l'intérêt de l'activité et sait qu'elle est capable de réussir.

Résolution problème

L'objectif, pour les élèves, est de présenter oralement à la classe cette fiche afin qu'ils fabriquent le poisson.

À ce moment là, une cohésion du groupe s'opère (médiation de transcendance).

Un travail individuel consiste à remplir un tableau reprenant le matériel et les actions de façon chronologique.

Puis une répartition des tâches se fait. L'implication des uns et des autres est différente du fait que, pour Marine et Jean, cette mise en scène reste artificielle. Ils n'auront pas la « chance » de réaliser cette prestation dans leur classe puisque leur maître ne le souhaite pas.

En ce qui concerne les trois autres élèves, cette préparation est capitale car ils souhaitent être performants. Émile joue le jeu, il trouve un intérêt à ce qu'il fait et il réussit à le faire. Élise et Michel sont très actifs et veillent à la qualité de leur prestation (médiation du sentiment de compétence).

Réalisation de la tâche : résolution du problème

Les enfants réalisent la tâche dans la classe.

Cette collaboration dans la relation d'aide entre le maître de la classe et moi-même a pour objectif de faire prendre conscience à chaque élève de ses potentialités, de lui donner l'occasion, devant tous ses camarades de classe, de changer de statut. Il se situe du côté de ceux qui « savent ». Ce sentiment de compétence favorise la restauration narcissique. C'est un « levier » nécessaire à l'investissement scolaire. Ce dernier se vérifie pour ces trois enfants par le succès des apprentissages dû à la motivation liée à la tâche et à la qualité des relations entre le réseau et la classe.

En ce qui concerne les deux autres élèves, plus on avance dans la prise en charge et plus leur investissement diminue. C'est le cas surtout pour Jean dont les relations avec son maître dans la classe restent difficiles.

Le transfert

En fin de séquence, les élèves résument le moment de travail auquel ils ont participé. De ce rappel, sont extraits les savoir-faire cognitifs qui ont favorisé la résolution de la tâche (*cf.* présentation de la séance).

Les enfants sont questionnés sur les situations en classe ou de vie courante dans lesquelles ces procédures d'apprentissage peuvent être transférées (médiation de la transcendance).

En classe, les trois enfants sollicités pour présenter la fiche peuvent facilement réaliser ce transfert, du fait que les supports proposés s'inscrivent dans une progression de classe. L'étude d'une fiche technique est, à ce moment-là, la préoccupation de toute la classe. Le travail en réseau permet à ces

élèves en difficulté d'anticiper et ainsi de se décentrer par rapport à la tâche (médiation de la signification).

En ce qui concerne les situations de la vie courante, les cinq enfants se sentent directement concernés car c'est en relation avec les familles et par l'intermédiaire des élèves que nous cherchons les situations dans lesquelles ces processus d'apprentissage peuvent être transférés. Dans ce cas, ils évoquent les fiches de recettes de cuisine, les fiches de montage des jouets « Kinder surprise », etc.

4.2.5.4. *L'évolution*

Ces constats montrent bien que le maître de la classe reste « la cheville ouvrière » des prises en charge scolaires de l'élève en difficulté. Les membres du réseau d'aides doivent en garantir la pertinence et la validité en organisant en collaboration avec lui, les moyens de contrôle (évaluation) et de diffusion de leurs effets (communication).

Dans ce groupe de remédiation, pour trois élèves le travail en collaboration avec le maître a permis la valorisation de leur statut d'élève. Le travail au réseau, avec des supports de la classe, a facilité l'anticipation de leur difficulté. Ils se sont organisés pour réussir. Leur prestation, face au groupe-classe et en situation de réussite, les a aidés à restaurer leur représentation.

A contrario, si le maître ne s'implique pas dans la relation d'aide, les élèves ne mesurent pas l'intérêt de leur travail en réseau car ils ne peuvent en voir les répercussions dans leur travail de classe. Dans ce cas, le maître n'a pas reconnu la singularité de chaque élève, ni l'effet de prise en charge par le réseau.

La signification d'une difficulté doit pouvoir être construite, mais surtout partagée. Si le maître délègue la prise en charge, il n'y a pas de réseau partenarial indispensable à la considération de l'enfant dans sa globalité.

4.3. Le maître de la classe et le réseau

4.3.1. Le signalement

(*Cf.* 4.2.2. « L'enfant au réseau »).

4.3.2. Le projet d'aide

4.3.2.1. *Lien entre le réseau et la classe*

La première démarche est de mettre en place une collaboration entre les maîtres des deux classes et moi-même, en tant que maître spécialisé.

Seulement un des maîtres accepte de mener une réflexion sur la relation d'aide. Nous réfléchissons ensemble au projet individuel de l'enfant et à la façon dont les séances de remédiation peuvent aider l'enfant dans la classe, l'objectif étant de faire le lien entre le réseau et la classe. Nous abordons ici la question du transfert. Cette réflexion engendre un travail en commun autour de l'enfant en difficulté. Au fil des prises en charge, nous partageons nos soucis, les évolutions et nos projets pour chaque élève. Ce n'est pas mon problème ou celui du maître mais c'est : comment, ensemble, mais de façon différente, nous pouvons aider cet enfant ?

À la suite de ces échanges, nous décidons de choisir ensemble un support-classe dans le but de créer un lien en tenant compte du projet de classe, ceci afin de permettre aux élèves en difficulté d'anticiper sur une activité qui sera menée en classe et de les valoriser par rapport à leurs camarades de classe.

Ce support scolaire peut paraître gênant dans le cadre d'une remédiation. Dans ce cas précis, nous nous adressons à des élèves du cycle III. Leur proposer un support scolaire, c'est ne pas les leurrer sur leur rôle d'élève, par contre, il est essentiel de leur ouvrir d'autres perspectives d'entrée dans les apprentissages. Ce qui est le rôle du maître spécialisé.

Comme je l'ai déjà annoncé, seulement un des maîtres adhère à cette collaboration. Cependant, au cours du mois d'avril, l'autre enseignant me donne, sans échange préalable, un support à partir duquel il souhaite que je travaille en remédiation.

Une discussion entre les membres du réseau et les enseignants nous permet de reformuler les objectifs de cette collaboration qui ne peut se limiter à un échange de support dont le but n'est pas de simplifier la recherche du maître spécialisé, bien au contraire, mais d'aider l'enfant en difficulté en lui montrant l'intérêt de ce qu'il apprend au réseau et le transfert qu'il en fait en classe ou chez lui.

4.3.2.2. *Lien entre l'école et la famille*

Dans le cadre de la prise en charge, j'ai émis le souhait d'impliquer les parents dans la relation d'aide à l'enfant. Cette demande, bien qu'argumentée, leur a semblé difficile. Effectivement, les relations avec les parents sont souvent marquées de peur, d'appréhension, de malentendus et d'accusations de démission.

Là aussi, seulement un des enseignants s'engage dans cette réflexion. Ce dernier est celui qui s'implique dans la relation d'aide. L'autre collègue estime que sa classe lui demande déjà un investissement très important. Ceci est un moyen de défense, il craint le regard des autres et le risque que les parents ou moi-même nous nous immiscions dans son travail.

Le maître qui coopère a compris que je ne suis pas un « intrus ». Il constate qu'il peut s'appuyer sur mes compétences de maître spécialisé et que les échanges sont possibles. Ainsi, il s'autorise à communiquer. Cette cohérence lui a fait « ouvrir sa porte » aux différents partenaires.

Ces relations d'échange lui ont permis de changer la représentation qu'il avait des familles et l'a amené à se poser des questions sur ses missions et celles des familles. La clarification des rôles des uns et des autres montre que les avantages du partenariat reviennent à l'enfant.

À l'issue de la première rencontre, cet enseignant a invité les parents à venir dans la classe afin de se concerter.

Du côté de l'enseignant qui n'a pas participé aux échanges, son sentiment dominant reste que les parents ne remplissent pas suffisamment leur fonction d'éducation familiale et « condamne » leur irresponsabilité. Peut-on considérer cette attitude comme un échec du réseau qui n'a pu convaincre et aider le maître à faire le pas de la concertation et du partage ? D'où une discussion en synthèse pour analyser ces comportements et ajuster les nôtres (ceux du réseau).

4.4. Les rencontres avec les familles

4.4.1. Les objectifs du projet

La rencontre des différents partenaires, coéducateurs de l'enfant, a pour mission de sortir d'une situation linéaire pour entrer dans une circularité partenariale. En effet, cette logique circulaire met en évidence les interrelations éducatives et permet ainsi de lier les différentes « vies » de l'enfant. De plus, le seul « objet » de l'engagement de tous est bien l'enfant.

Ceci nécessite une représentation « globale » de l'enfant en difficulté afin que l'action de chacun des acteurs du projet pour l'enfant soit reconnue et estimée par l'ensemble des partenaires.

Le réseau d'aides de la Rivière-Saint-Louis s'attache à restaurer une communication quadripolaire : enfant, parents, enseignant, réseau. Il pense pouvoir réellement et effectivement s'investir dans l'aide à l'enfant en difficulté au travers des projets de proximité, rassemblant les forces vives de son environnement.

En effet, réunir l'ensemble des acteurs éducatifs autour du projet de l'enfant demande un outil de communication efficace. Cet outil doit être maîtrisé de tous. C'est pour cette raison qu'un langage commun semble nécessaire pour parler de l'enfant dans ses multiples milieux de vie.

En somme, tous les échanges doivent être teintés de cette volonté de communiquer et orientés vers l'amélioration de la situation de l'enfant au sein même de l'école.

Les membres du réseau d'aides et les directeurs des écoles doivent être garants de la qualité des échanges lors de l'élaboration des projets d'aides et de l'ensemble des rencontres.

L'objectif de la première invitation formulée aux parents est simplement de les faire venir à l'école.

L'expérience montre que plus les parents estiment que leur enfant rencontre des difficultés scolaires, plus la distance critique à l'école s'accentue.

C'est pourquoi l'enjeu est de proposer un projet éducatif qui corresponde aux attentes de la communauté enseignante et des familles. Sans négliger la mise en place de dispositifs concrets destinés à faciliter la rencontre entre ces partenaires incontournables de la « coéducation ».

Ces rencontres sont des passerelles entre la maison et l'institution : tel est l'intérêt du partenariat école-famille.

4.4.2. Les rencontres

4.4.2.1. *La première rencontre*

Sont invités : l'enfant, ses parents, le maître de la classe, les membres du réseau.

Cette rencontre a pour but de discuter, d'informer, d'échanger…

L'accueil se fait dans le bureau du psychologue scolaire autour d'une table. Chaque enfant pris en charge par le réseau est reçu avec ses parents de façon individuelle.

La première rencontre a lieu le 11 février 2002. Chaque entretien dure environ 30 minutes.

Objectifs de cette invitation :

- Faire venir les parents à l'école.
- S'exprimer, parler de leur enfant.
- Comprendre les objectifs de l'école. Informer les parents sur les compétences scolaires de leur enfant et les difficultés qu'il rencontre.
- Participer au transfert (compétences des familles dans ce domaine).

Ces rencontres s'inscrivent dans le projet du réseau de la Rivière-Saint-Louis. Elles permettent tout d'abord de restaurer la communication. En effet, la disponibilité et la participation active renforcent la confiance. Les interactions multiples dans un climat de partage permettent de tisser des liens autour de l'enfant montrant la cohérence et la pertinence des différents intervenants.

La communication comme échange soumis à des normes communes est donc un fait social premier ; elle est la dimension sociale de l'être humain ; elle implique la réciprocité.

Cependant, communiquer ne signifie pas s'identifier au partenaire, car ce serait perdre la valeur d'échange, de rencontre, de dialogue authentique. Communiquer suppose seulement que nous considérions l'Autre comme interlocuteur valable dans l'échange.

Les entretiens avec les différents partenaires sont non-directifs. Ils s'établissent dans une relation de compréhension et d'aide, dont le but est de parler de l'enfant dans ses multiples milieux de vie. Les mots de l'école et de la maison peuvent décrire les comportements attendus, généralisables et transférables à l'ensemble des situations de vie de l'enfant.

Voici les cinq impératifs de l'entretien (Mucchielli, 1989) :

- L'accueil des partenaires invités. Les membres du réseau doivent avoir une attitude réceptive, accueillante. Ils doivent aider les « invités » à se mettre à l'aise.

- Les membres du réseau doivent se concentrer sur ce qui est vécu par la famille, l'enfant, le maître… et non sur les faits qu'ils évoquent. Ils doivent analyser la manière dont chacun éprouve les choses, les gens, les évènements.

- Les membres du réseau s'intéressent à la personne et non au problème lui-même. Le problème est existentiel, il n'a du sens que pour cette personne.

- Ils doivent respecter chaque personne présente à l'entretien (parents, enfant, enseignant) et lui manifester une considération réelle. Ils doivent respecter la manière de voir, de vivre ou de comprendre. Pour les membres du réseau, il s'agit d'écouter et de comprendre.

- Le maître spécialisé doit faciliter la communication et non faire des révélations. Il ne doit pas interpréter les propos mais maintenir et améliorer la capacité des personnes présentes à communiquer et à formuler leur problème.

Au cours des échanges, le psychologue scolaire aide l'enfant à prendre conscience de ses difficultés. Il favorise l'émergence d'une réalité de l'apprentissage : lorsqu'on apprend, il est normal d'avoir des difficultés puisqu'on déstabilise un système en place. Ce qui est inquiétant, c'est lorsque cela perdure. De plus, il lui montre que tous les adultes présents sont là pour l'aider.

En fin d'entretien, un membre du réseau fait la synthèse des échanges et formalise le projet de chacun (parents, enseignant, réseau) face à l'enfant, ainsi que le projet de l'enfant. Une production écrite est transmise pour l'engagement des partenaires (temps et lieux).

Ces rencontres avec les parents ont pour vocation de déboucher sur des actions.

4.4.2.2. *La deuxième rencontre*

Cette rencontre a lieu dans les mêmes conditions que la première.

L'objectif de cette invitation adressée aux parents, au maître de la classe, à l'enfant est de :

- Permettre à chacun de faire le point en ce qui concerne les difficultés de l'enfant (qu'est ce que ça a modifié ?). Comment les choses évoluent à la maison, à l'école, lors des prises en charge ? Comment l'élève, l'enfant se situe-t-il dans ses différents milieux de vie ?
- Envisager le projet d'aide à l'enfant pour l'avenir : continuité ou modification.
- Donner de nouvelles définitions des objectifs, des tâches.

4.4.3. Analyse de ces rencontres dans le cadre de ma pratique

4.4.3.1. *Mon attitude lors des échanges*

Les entretiens auxquels je participe m'interpellent tant sur leur préparation que sur leur déroulement. C'est pourquoi le psychologue scolaire m'apporte une aide précieuse et indispensable. Mon manque d'expérience en tant que maître spécialisé ne me permet pas d'assurer seule ces échanges. De plus, ce travail d'équipe au sein du réseau répond à une priorité.

Le souci de rester centrée sur l'enfant avec une relation de compréhension et une relation d'aide sont des attitudes plus spécifiques à ma pratique professionnelle actuelle. Lors des échanges, l'effort d'empathie me demande une attention particulière afin de ne pas m'impliquer émotionnellement.

Une autre difficulté est de m'assurer de la compréhension que j'ai du message émis, ceci avec le souci de ne pas le « déformer », ni de l'interpréter. Le pouvoir de décentration est essentiel.

C'est au cours de mon année de formation à l'IUFM et lors des stages en responsabilité au RASED que j'acquière peu à peu ces attitudes professionnelles de maître spécialisé.

Dans chaque situation, nous sommes des professionnels de la communication, aussi bien avec l'enfant, le maître, les parents…

Les membres du réseau d'aides, par leur formation et leurs outils, doivent initier cette communication et s'organiser pour la faire vivre.

4.4.3.2. *Présentation d'une étude de cas*

Émile est né le 11 juin 1992, il est au CE2. Tous les partenaires ont répondu favorablement à l'invitation du réseau. Émile et sa maman, ainsi que le maître de la classe sont présents.

L'accueil est fait par les membres du réseau : le psychologue scolaire et moi-même. L'échange commence par la formulation du pourquoi de cette rencontre : « Pourquoi sommes-nous réunis aujourd'hui ? »

Il s'agit de faire prendre conscience à chaque partenaire que nous sommes là pour Émile afin de parler de ses difficultés et l'aider.

- Émile dit : « Je viens travailler avec Marie au réseau car j'ai des difficultés en lecture. Je n'arrive pas bien à lire et je suis lent. »
- La maman explique : « Émile suit son papa partout, il fait de la mécanique avec lui. Dès qu'il n'est plus là, Émile pleure. Lorsque je suis seule avec lui, il ne m'obéit pas. Il répond, s'énerve, déchire ses affaires… »
- Le maître confirme cette attitude : « Je suis continuellement en négociation avec lui. Il n'est pas autonome dans son travail. Dans la classe, il est assis seul à sa table, sinon, il embête son voisin. »

Lors des prises en charge, Émile a du mal à adhérer aux activités.

Son attitude à l'école montre qu'il n'a pas de projet scolaire. En collaboration avec son maître, notre rôle est de l'aider à trouver et à s'investir dans les tâches proposées en trouvant un intérêt personnel à ce qu'il fait, c'est-à-dire sa motivation :

- Le maître constate qu'il a un rapport à l'adulte particulier, il dit : « Émile pense qu'il peut faire ce qu'il veut… et il souhaite que je sois seul avec lui. »
- Sa maman explique : « Émile est seul, il n'a pas de frère et sœur. La nuit, il dort dans notre chambre car il a peur. Si on l'oblige à coucher dans sa chambre, il est malade toute la nuit. »

Cette situation montre qu'effectivement Émile a un rapport particulier à l'adulte. L'analyse du discours interroge sur la place d'Émile, comme enfant, chez lui.

Le psychologue scolaire relève l'aspect « anormal » de cette situation et invite la maman à le rencontrer pour en parler. Son analyse signifie le caractère spécifique des contenus qui l'oblige à renforcer la confidentialité pour protéger cette maman et son enfant. On perçoit le besoin manifeste de cette maman d'évoquer sa souffrance et sa difficulté à traiter cette situation, mais le cadre, à ce moment précis, n'est pas adéquat.

De ce fait, l'entretien prend fin.

Lors d'une réunion de synthèse le psychologue scolaire propose les éléments transmissibles à l'équipe et situe les difficultés psychologiques d'Émile dans sa problématique œdipienne. Il n'a pas abandonné sa position de dépendance et d'emprise par rapport à ses parents. Il n'a pas fait le deuil de cette fusion initiale au profit d'un plus grand investissement de la réalité culturelle et sociale. À l'école, Émile ne dispose pas de cette énergie nécessaire aux apprentissages. De plus, il n'accepte pas cette frustration (relations avec les adultes de l'école différentes des relations avec les adultes de la maison) ; alors, son mécanisme de défense est la régression. Il adopte, en classe, des comportements et des réactions infantiles.

On remarque ici l'intérêt d'une équipe pluridisciplinaire : le psychologue scolaire pour traiter des difficultés psychologiques et le maître E pour traiter du développement cognitif.

Lors des prises en charge, l'étayage est nécessaire. Mon intervention lors de la réalisation de la tâche apporte la régulation nécessaire au contrôle de sa frustration, ce qui n'est pas le cas en classe.

Il faut donc qu'Émile prenne sa place d'enfant à la maison. À l'école, nous l'aiderons à élaborer et vivre son projet scolaire :

- Lors de la deuxième rencontre, Émile dit : « J'ai fait des progrès mais j'ai encore des difficultés en lecture. J'aime bien les mathématiques. »
- Sa maman raconte : « Émile est têtu. S'il ne veut pas faire quelque chose, il ne cède pas. Par contre, s'il est décidé, cela se passe bien. Émile peut être formidable. »
- Le maître confirme : « L'autre jour, Émile a été un élève-modèle. Je l'ai félicité. Mais il est aussi capable du pire, c'est-à-dire de faire son travail n'importe comment et d'avoir un comportement déplorable. »

Le psychologue scolaire aide Émile à prendre conscience du discours donné par la maman et le maître montrant ses capacités qu'il gagnerait à exploiter.

Émile est un enfant capable de réussir, mais il a une mauvaise représentation de son travail. Dès qu'il se sent en difficulté, il se « ferme ». Il faut donc l'aider à avoir une bonne image de ce qu'il produit, ce qui favoriserait une meilleure image de lui (restauration narcissique).

C'est pourquoi notre collaboration (réseau/maître) permet de mettre en valeur le travail en remédiation lors de la présentation au groupe-classe. Il se trouve en situation de réussite et change de « rôle » vis-à-vis de ses camarades de classe. Pour un moment, il n'est plus celui qui ne sait rien et qui fait « mal », il est celui qui réussit et que l'on félicite.

La maman déplore : « Émile dort toujours dans notre chambre. »

Cette situation particulière perdure. Sachant que la lecture sert à se séparer, on peut faire l'hypothèse qu'Émile refuse d'apprendre à lire.

Pour rester dans la toute-puissance, Émile refuse tout apprentissage pour ne pas être confronté à son incapacité.

Émile est un enfant égocentrique. Lors des prises en charge, il est nécessaire de lui faire prendre en compte les autres élèves du groupe. C'est pourquoi les moments d'échange avec ses pairs l'aident à se décentrer et ainsi à écouter et parler avec les autres sur un sujet commun.

Lors de l'échange, le psychologue interroge Émile et sa maman sur ces comportements, ces attitudes particuliers. Le jour où Émile aura décidé de dormir dans sa chambre, il aura fait un grand pas, il sera devenu grand.

Le psychologue scolaire transmet aux maîtres spécialisés la partie du traitement psychologique nécessaire au travail de remédiation.

Dans la relation mère-fils, on voit que les liens sont « forts ». Émile « manipule » sa maman. Bien sûr, il ne le fait pas volontairement. L'école est là pour l'aider à se séparer. Il ne peut pas être autonome à l'école alors qu'il est dépendant à la maison.

En ce qui concerne cet enfant, la problématique œdipienne n'a pas été surmontée, le désinvestissement nécessaire à la libération d'une certaine quantité d'énergie ne s'est pas fait, ce qui empêche les investissements scolaires.

Cette analyse de la situation montre l'intérêt du partenariat. Sans l'implication de la famille dans la relation d'aide, celle-ci ne peut être efficace. Notre rôle, en tant que maître spécialisé, n'est pas de pointer les déficits, mais de qualifier la famille, l'enseignant, le réseau dans leurs missions. Sans ces relations quadripolaires, l'aide ne pourra prendre en compte l'enfant dans sa globalité. Ainsi, l'enfant comprend l'intérêt que chacun porte à son mieux-être. Il est clair que renforcer Émile dans ses potentialités cognitives à traiter les problèmes de son environnement l'amène nécessairement à renforcer sa propre personnalité et à élaborer son statut social, notamment dans ses relations à l'école et à sa mère.

Projet d'aide : au niveau du réseau, le travail porte sur le projet scolaire d'Émile en collaboration avec le maître de la classe par la valorisation de ses productions, qui entraîne sa reconnaissance. À la maison, il est nécessaire de créer un espace entre sa maman et lui. Alors, elle décide de l'aider à rencontrer d'autres camarades en dehors de l'école et en ce qui concerne son travail scolaire, de l'intéresser aux différents écrits de la vie courante (programmes TV , publicités…) : il y a nécessité de modifier le regard qu'elle porte sur son enfant et de lui faire prendre conscience qu'elle peut l'aider à fonctionner. Émile doit venir à l'école régulièrement et prendre sa place d'enfant à la

maison. Il sait qu'il peut venir discuter avec le psychologue quand il en ressent le besoin.

5. Bilan de l'action

Au cours de mon stage filé en responsabilité, j'ai cherché à comprendre pourquoi la relation famille-école est si délicate.

L'analyse des différentes situations m'a permis de noter les points suivants :

- Il est nécessaire de changer la représentation qu'ont certains enseignants des familles. Dans la plupart des cas, ils appréhendent la venue des parents à l'école. Cette appréhension vient d'un malentendu, ils ont peur que soit remis en cause leur rôle de professionnel, responsable des apprentissages fondamentaux. Les maîtres ne semblent pas préparés à intégrer les parents dans le système éducatif. Les familles, ne se sentant pas les bienvenues à l'école, restent absentes le plus souvent, et ce d'autant plus si leur enfant a des difficultés. De ce fait, les enseignants « condamnent » les familles d'irresponsables.

- Pour les parents, il existe malgré tout, une réelle confiance en l'école, peut-être liée à la culture et aux représentations élaborées à partir de leur propre scolarité. Cependant, il semble que ce lieu leur soit mal connu. Il apparaît que leur « démission », dans certains cas, soit liée à leurs angoisses, leurs attentes, leur méconnaissance de l'école qui, souvent, les renvoient à leur propre échec.

L'initiative de la rencontre doit venir de l'enseignant afin de combattre le désintérêt : la méfiance des familles envers le système scolaire, mais aussi le repli de l'école sur ses spécificités.

Dans le cadre de ma pratique de maître spécialisé, une de nos missions est d'aider chaque partenaire (famille, enseignant, élève…) à dépasser les malentendus et clarifier les situations qui posent problème à l'institution scolaire, c'est-à-dire de rétablir un lien entre l'école et la famille par la relation d'aide à l'enfant, avec un souci, du côté des enseignants comme chez les parents, d'équilibre : « Chacun reste à sa place, mais on se parle. »

Les membres du réseau sont des professionnels de la communication. C'est par un travail d'équipe et une prise en considération des uns et des autres que, petit à petit, la communication va se restaurer ou s'instaurer. Le maître spécialisé est là pour qualifier chaque partenaire dans son rôle. De plus, les interventions dans un projet d'aide à l'enfant s'intègrent dans un dispositif global. La cohérence des interventions spécialisées est mesurée par

le degré de compatibilité aux différentes actions menées autour de l'enfant, dans et hors de l'école.

Mon expérience d'une quinzaine de lundis en stage a confirmé l'intérêt pour l'enfant du travail en partenariat. L'expérimentation montre la disparité de l'efficacité de la relation d'aide en fonction de l'implication des partenaires. Dans un cas, on remarque que le désintérêt du maître de la classe pour la relation d'aide fait que les effets de l'aide sont inversement proportionnels à la durée de la prise en charge (plus la prise en charge avance, plus les enfants se démotivent). Dans l'autre cas, plus la prise en charge avance, plus le maître et l'élève s'investissent dans cette action. Ils perçoivent l'intérêt de cette collaboration dans la relation d'aide.

Ce travail ensemble (maître/réseau) est donc essentiel. C'est pour cela que je n'ai jamais « désespéré ». J'ai continué à discuter, échanger avec l'enseignant. Même si sa prise de conscience a pris du temps, en fin d'année scolaire, il a émis la possibilité de travailler avec moi. Il a fallu préciser les objectifs de cette collaboration, mais la volonté d'échanger était là. Une relation de confiance doit d'abord s'établir, puis le respect de l'autre est indispensable (il faut donner le temps à chacun de modifier ses représentations). Notre fonction de maître spécialisé est aussi de favoriser ses échanges et de les faire vivre.

En ce qui concerne les parents, ils ont tous répondu favorablement à notre invitation, ce qui montre bien l'intérêt qu'ils portent à leur enfant, donc à leur rôle d'éducateur familial. Lors de la première rencontre, certains étaient méfiants. Puis, très vite, au fil de la discussion, les échanges se sont détendus. Un climat de confiance s'est instauré. Par là-même, les relations entre maître de la classe et parents se sont trouvées modifiées. Les parents sont invités à venir dans la classe.

Là aussi, lorsque le maître est absent, on déplore un manque… L'enfant s'interroge sur son statut d'élève et les parents n'osent pas rencontrer le maître. Même si les membres du réseau font part à l'enseignant des échanges avec les familles, les répercussions dans la relation d'aide ne sont pas significatives sur l'évolution de la prise en charge.

J'ai pu aussi « mesurer » l'importance de la qualité du travail d'équipe du réseau. Les réflexions menées avec le psychologue, le maître E et le maître G, m'ont permis de me décentrer et d'analyser objectivement les situations. Cette formation continue est renforcée par le partage des compétences des uns et des autres. Je suis consciente de n'en être qu'au début, même si l'approche de mon métier d'enseignant a changé : je m'attache moins aux contenus, mais plus au processus de développement de l'enfant.

Conclusion

Au terme de ce mémoire et de la formation à l'IUFM, j'affirme que les apports théoriques confrontés aux apports pratiques du stage filé en responsabilité ont modifié profondément ma pratique professionnelle.

Mon regard sur l'enfant a changé. Ce dernier, ne cristallise plus tous les symptômes du disfonctionnement de la relation, et ne représente qu'un élément d'un « système » particulier dont on peut et on doit aider à fonctionner.

Tous les enfants peuvent progresser, je le constate lors des prises en charge. Pour y parvenir, il est nécessaire de poser un « diagnostic » et de proposer des activités adaptées aux compétences de l'apprenant. Le but n'est pas d'amasser des contenus ou des connaissances isolées mais de construire une attitude, un comportement et des structures intellectuelles pouvant intégrer l'ensemble de ces connaissances qui constituent des représentations particulièrement utiles au fonctionnement. Il faut donc se centrer sur la façon dont l'enfant fonctionne et apprécier, repérer, améliorer les stratégies pour parvenir à ses représentations, ses idées.

Notre rôle dans la communication reste essentiel car notre attention envers nos collègues des classes ordinaires doit nous permettre d'être réceptifs et actifs à leur demande d'aide. Mon expérience passée me rappelle mon incapacité à résoudre certaines difficultés dues à l'absence ou la méconnaissance d'outils nécessaires au traitement de ses situations. C'est pourquoi nous devons aussi faire preuve d'indulgence, de compréhension et d'accueil à leur égard.

Notre attitude est prépondérante lors des échanges pour un partenariat efficace. Le respect et la considération de chacun dans la relation d'aide sont indispensables. Les membres du réseau doivent être disponibles et à l'écoute.

Une de nos missions, qui me semble « première », est de créer des liens qui étayent la perspective globale et la cohérence de la prise en charge de l'enfant. Pour cela, nous devons réunir et mettre en synergie les forces vives : l'enfant et sa famille, le maître de la classe et les membres du réseau d'aides.

Dans la partie « expérimentation », l'analyse des résultats du mémoire montre l'intérêt du partenariat dans la relation d'aide et son poids dans la remédiation cognitive et scolaire.

De plus, le travail d'équipe représente une force dans notre fonction de maître spécialisé. Nous devons bénéficier des compétences diverses de l'équipe pour répondre au mieux aux demandes d'aides.

J'ai pu profiter, au cours de ce stage, d'une aide précieuse des membres du réseau. Leur accueil et leur souci de partage reflètent bien l'esprit dans lequel ils évoluent.

Bibliographie

BARTH Britt Mari (1987), *L'Apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
BRUNER Jérôme (1983), *Le Développement de l'enfant*, Paris, PUF.
CHABANIER Jean (2000), *De l'équipe du réseau*, Presses universitaires de Grenoble.
DIDAT Roger (1994), *Pour une approche globale de l'élève*, Amiens, CRDP de Picardie.
DREANO Georges (2000), *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod.
GAONAC'H Daniel et GOLDER Caroline (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Paris, Hachette-Éducation.
LEIF Joseph (1987), *Psychologie et éducation*, Paris, Fernand Nathan.
MEAD George (1963), *L'Esprit, le soi et la société*, trad. fr., Paris, PUF.
Ministère de l'Éducation nationale (1995), *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP.
MUCHIELLI Roger (1989), *L'Entretien de face à face dans la relation d'aide*, Paris, ESF.
POJE Joëlle et SEDKNADJE-ASKENAZI José (2001), *Élèves en difficulté : les aides à dominante pédagogique*, CNEFEI.
Le Monde de l'éducation (2001), « Parents-profs : le nouveau contrat », septembre.